

Kielioppitiedosta kielioppitaitoon?

Anne-Maj Åberg

Projektet På väg mot kommunikativ kompetens, SLS

artikel

Publicerad 2009 i: Maijala, M., Hulkko, T. & Honka, J. (red.): Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Perspectives on Language Learning in Practice. Turun yliopiston kielikeskus 30 vuotta. University of Turku Language Centre 30-year Celebration. Åbo: Åbo universitet, s. 49–61. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/45100/Nakokulmia15052009.pdf?sequence=1>

I denna artikel presenteras de resultat som jag hittills har fått i min forskning som handlar om kunskaperna om svenskans ordföljd hos finska universitetsstuderande. I min doktorsavhandling undersöker jag hur den grammatiska kompetensen utvecklas hos en grupp finska universitetsstuderande under en intensivkurs i svensk grammatik. Jag försöker ta reda på hur den deklarativa och procedurala grammatikkunskapen utvecklas under en sådan kurs, vilken är relationen mellan dessa och hur mycket av kunskapen kvarstår ett halvt år efter kursen. I artikeln presenterar hur väl kursdeltagarna kan korrigera meningar som innehåller ordföljdsfel, om de kan motivera korrigeringsarna med korrekta regler och hur dessa färdigheter utvecklas under kursen. Jag visar också hur de tillämpar regler i fri produktion.

andraspråksinläring, deklarativ kunskap, procedural kunskap

27.4.2012

1 Johdanto

Lain mukaan kaikkien suomenkielisten korkeakouluopiskelijoiden on opintojensa aikana osoitettava, että heillä on vähintään tyydyttävä ruotsin kielen taito. Tämä vaatimus on kuitenkin nykyisin osoittautunut monelle vaikeaksi. Opiskelijoiden ruotsin kielen taidot ovat viime aikoina heikentyneet huomattavasti, koska ruotsin opetustuntien ja kurssien määrää on vähennetty perusasteella ja lukiossa. Ruotsin kieli ei myöskään ole enää pakollinen aine ylioppilaskokeessa. Peräti 44 prosentilla opiskelijoista voi ennakoida olevan vaikeuksia korkeakouluruotsin suorittamisessa äskettäin tehdyn taitotason kartoituksen perusteella (Hildén 2009: 3–4). Korkeakoulujen onkin panostettava entistä enemmän ruotsin kielen perustaitojen opetukseen tarjoamalla esimerkiksi kielioppikursseja vaadittavan lähtötason saavuttamiseksi (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006:132).

Tekeillä olevassa väitöskirjassani tutkin, miten suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielioppitieto ja kielioppitaito kehittyvät kieliopin intensiivikurssin aikana. Yksi kielen oppimisen kiistanalaisista kysymyksistä on, voidaanko eksplisiittisellä kieliopin opetuksella todellakin parantaa oppijan kieliopillista tarkkuutta. Tutkimukseni on osa tutkimushanketta *På väg mot kommunikativ kompetens*, jonka rahoittaa Svenska litteratursällskapet i Finland. Hanke toteutetaan Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä.

Tässä artikkelissa selvitän, miten osallistujien deklaratiiivinen tieto ja proseduraalinen taito ruotsin sanajärjestyksestä kehittyvät kurssin aikana. *Deklaratiivisella* tiedolla tarkoitetaan tietoista (eksplisiittistä) tietoa kielestä ja *proseduraalisella* taidolla tiedostamatonta, automatisoitunutta (implisiittistä) taitoa tai kykyä käyttää kieltä (Mitchell & Myles 2004: 102–105; DeKeyser 2006: 48–49).

2 Kieliopin opetus

Useissa tuoreissa kielen oppimista käsittelevissä tutkimuksissa esitellään erilaisia tapoja, joilla opettaja voi kiinnittää kielenoppijan huomion kielen muotoon. Monen tutkimuksen mukaan tietoisuus kielellisen ilmaisun muodosta vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Huomion kiinnittäminen voi tapahtua esimerkiksi eksplisiittisellä kieliopin opetuksella (engl. *focus on forms*) tai eksplisiittisellä virheiden korjaamisella (engl. *focus on form*). (DeKeyser 2003: 321; Doughty & Williams 2006: 3–4.) Opetus on eksplisiittistä, jos opettaja antaa oppijalle kieliopillisia sääntöjä (*deduktiivinen metodi*) tai jos oppijaa kehoitetaan kiinnittämään huomiota tiettyyn kieliopilliseen muotoon ja muodostamaan sitten sääntö (*induktiivinen metodi*) (DeKeyser 1995: 380). Opetus on sen sijaan implisiittistä, jos opettaja tarjoaa ainoastaan kielellistä syötettä (*inputia*) tekemättä oppijaa tietoiseksi kieliopillisista säännöistä (Norris & Ortega 2000: 437).

Tutkimusten mukaan eksplisiittinen kieliopin opetus edistää oppijan kieliopillista taitoa ainakin erilaisissa kieliopillisissa testeissä, mutta välimatka kielioppitestiä deklaratiivisesta tiedosta vapaan tuotoksen proseduraaliseen taitoon voi olla suuri. Toisen kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa pohditaan, miten tätä välimatkaa voitaisiin kaventaa niin, että sääntöjä osattaisiin soveltaa myös spontaanissa tuotoksessa. Eksplisiittisen kieliopin opettamisen tehokkuudesta on olemassa kaksi vastakkaista näkemystä. Ensimmäinen yhdistetään usein Krashenin teorioihin kielen oppimisesta. (DeKeyser 2003: 326–329.) Hänen mukaansa eksplisiittisesti opitut säännöt eivät voi muuttua implisiittiseksi, proseduraaliseksi taidoksi (Krashen 1985: 42–43). Toisen näkemyksen mukaan harjoitus taas voi johtaa proseduraaliseen taitoon ainakin muutamien sääntöjen kohdalla (DeKeyser 2003: 326–329). Kielitaito voi siis automatisoitua niin, että deklaratiivisesta tiedosta (engl. *knowing that*) tulee proseduraalista taitoa (engl. *knowing how*) (Andersson 1983; Mithell & Myles 2004: 102–105). Tutkimuksen mukaan eksplisiittisellä opetuksella saavutetaan parhaimmat tulokset yksinkertaisten

sääntöjen osalta. Aikuiset oppijat hyötyvät nuoria enemmän eksplisiittisestä kieliopin opetuksesta, koska he pystyvät paremmin omaksumaan teoreettista tietoa. Tämä kyky nopeuttaa oppimisprosessia. (DeKeyser 2003: 331–335.)

Nyttemmin on jo jonkin verran tutkimustuloksia, joiden mukaan eksplisiittinen opetus ja harjoitus voivat johtaa automatisoituneeseen proseduraaliseen taitoon. Tutkimuksia ja empiirisiä tuloksia on kuitenkin vähän, ja koehenkilöitä on seurattu melko lyhyen aikaa. Siksi on vielä epäselvää, miten ja missä määrin automatisoitumista voi tapahtua. (DeKeyser 2003: 329; Ellis 2006: 103.)

3 Aineisto ja menetelmät

Artikkelin aineisto on osa laajempaa tutkimusaineistoa, joka on kerätty Turun yliopiston kielikeskuksessa. Aineisto koostuu moniosaisesta testistä, joka pidettiin kielioppikurssin yhteydessä. Kurssi oli valinnainen, ja se oli tarkoitettu opiskelijoille, joilla on suuria vaikeuksia ruotsin oppimisessa. Sen tavoitteena oli kehittää erityisesti ruotsin kielen kirjallista taitoa. Kurssi kesti yhteensä kahdeksan viikkoa, joiden aikana oli 22 oppituntia. Kurssilla kerrattiin keskeistä kielioppia eksplisiittisen kieliopin opetuksen ja harjoitusten avulla. Osallistujat tekivät harjoituksia myös kotona ja kirjoittivat aineita. Tutkimusaineisto kerättiin opetuksen yhteydessä kurssin alussa pidetyllä testillä (testi 1) ja kurssin lopussa pidetyllä samalla testillä (testi 2). Osallistujat eivät saaneet tietää, että testi tehdään uudestaan

kurssin päättyessä. He eivät myöskään saaneet palautetta ensimmäisestä testistä. Testin idea ja rakenne perustuvat artikkeliin, jonka ovat kirjoittaneet Macaro ja Masterman (2006). Yhteensä 38 kurssilaista osallistui testiin.

Tässä artikkelissa tarkastelen ruotsin sanajärjestyksen hallintaa testiin sisältyvän kirjoitelman ja yhden kieliopillisen testin pohjalta. Kirjoitelma perustuu neljän kuvan sarjaan, josta osallistujat kirjoittivat noin 150 sanan pituisen tekstin. Kuvasarjassa kaksi poikaa leikki koiransa kanssa puistossa. Vertaan sanajärjestyksen oikeellisuutta ryhmätasolla kurssin alussa ja kurssin lopussa SPSS tilasto-ohjelman avulla. Ruotsin sanajärjestys poikkeaa monella tapaa suomen kielen sanajärjestyksestä ja on siksi ongelmallinen suomenkielisille kielenoppijoille. Se noudattaa kuitenkin melko selkeitä sääntöjä, jotka opiskelijoiden voidaan odottaa oppivan.

Kielioppitestissä opiskelijoiden tuli korjata kymmenen lausetta, jotka sisälsivät sanajärjestysvirheitä. Heidän piti myös perustella tekemänsä korjaukset kieliopillisilla säännöillä. Testi sisälsi kuusi päälausetta: kaksi kysymyslausetta, kaksi lausetta, joissa olisi pitänyt olla käänteinen sanajärjestys, ja kaksi lausetta, joissa olisi pitänyt olla suora sanajärjestys. Lisäksi testi sisälsi neljä sivulausetta, joissa olisi pitänyt olla suora sanajärjestys ja liikkuva määre tai kieltosana oikealla paikalla. Testissä annettiin 0–2 pistettä korjauksesta ja 0–2 pistettä perustelusta. Molemmista osataidoista voi siis saada yhteensä 20 pistettä. Pistemäärät analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Testilauseet esitellään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Testilauseet.

	Testilause	Lausetyyppi	Virhe
1	*Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.	Kaksi rinnasteista päälausetta	Jälkimmäisessä lauseessa sivulauseen sanajärjestys
2	*Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.	Relatiivilause	Relatiivilauseessa liikkuva määre sijoitettu väärin
3	*Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.	Sivulause ja jälkilause	Jälkilauseessa suora sanajärjestys
4	*Jag undrar vem kom in just.	Epäsuora kysymyslause sivulauseena	Sivulauseesta puuttuu <i>som</i> -sana
5	*Jag har alltid drömt att jag skulle inte behöva arbeta.	Sivulause	Sivulauseessa kieltosana sijoitettu väärin
6	*Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.	Epäsuora kysymyslause sivulauseena	Sivulauseessa liikkuva määre sijoitettu väärin
7	* Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?	Kysymyslause	Kysymyslauseessa suora sanajärjestys
8	* I fjol vi reste till Norge.	Päälause	Suora sanajärjestys käänteisen sijaan
9	*Hon har velat alltid resa till Paris.	Päälause	Liikkuva määre sijoitettu väärin
10	*Vart du skulle vilja resa denna sommar?	Kysymyslause	Kysymyslauseessa suora sanajärjestys

4 Ruotsin kielen sanajärjestys opetuksessa

Ruotsin sanajärjestys on melko kiinteä verrattuna moneen muuhun kieleen. Siksi erityyppisten lauseiden sanajärjestystä voidaan kuvata kaavoilla. (Esim. Hultman 2003: 298.) Kiinteä sanajärjestys aiheuttaa kuitenkin ongelmia suomenkielisille kielenoppijoille, koska suomessa sanajärjestys on kohtalaisen joustava. Suomen kielessä suositaan lähes aina suoraa sanajärjestystä, eikä päälauseen ja sivulauseen sanajärjestys eroa toisistaan. Myös monissa kysymyslauseissa on erilainen sanajärjestys kuin ruotsin kielessä. (Esim. Keski-Raasakka 1998: 40–52.)

Kurssilla sanajärjestystä käsiteltiin sekä induktiivisesti että deduktiivisesti kolmella 45 minuutin pituisella oppitunnilla. Opetuksessa käytettiin *Focus on form* ja *Focus on forms* -metodeja. Molemmat ovat osoittautuneet tehokkaiksi työskentelytavoiksi (Norris & Ortega 2000: 500). Ensimmäisellä oppitunnilla käytiin läpi päälauseen sanajärjestys erilaisten esimerkkien avulla, ja opiskelijat saivat itse muodostaa säännöt. Sääntöjen muodostamisen jälkeen he saivat harjoitella suoraa ja käänteistä sanajärjestystä kirjallisissa tehtävissä. Seuraavalla tunnilla keskityttiin sivulauseen sanajärjestykseen. Myös sivulauseen sanajärjestys esiteltiin esimerkkilauseiden avulla. Tämän jälkeen sivulauseita harjoiteltiin sekä kirjallisesti että suullisesti. Opiskelijat saivat jatkaa harjoittelua vielä kotona. Kolmannella opetuskerralla sanajärjestys vielä kerrattiin harjoituksessa, jossa opiskelijat saivat kääntää suomenkielisiä lauseita ruotsiksi. Heidän piti myös analysoida käännöslauseiden lauseenjäsenet ja lausetyyppi. Myöhemmin kurssin edetessä opiskelijat kirjoittivat kotiaineen, josta he korjasivat itse kielioppivirheet opettajan merkintöjen perusteella.

Alla esitellään, miten sanajärjestys opetettiin kurssikirjan *Ingen panik!* pohjalta (Hannonen, Helvelahti & Hyttinen 2003: 64–66). Päälauseen sanajärjestystä tarkasteltiin kirjan esimerkkien avulla (ks. Hannonen ym. 2003: 64):

1. Vi *flyttar* i morgon.
2. Mina föräldrar *vill* inte flytta.
3. I dag *städar* jag mitt rum.
4. Eftersom vi flyttar i morgon *har* vi bråttom.
5. I det nya huset *får* jag ett större rum.
6. Våra nya grannar *har* jag ännu inte hunnit se.
7. Vart *ska* ni flytta?
8. *Flyttar* ni till något nytt bostadsområde?

Opettaja antoi päälauseen sanajärjestyssäännöt kurssilla seuraavassa muodossa kurssikirjan mukaisesti (ks. Hannonen ym. 2003: 64):

Päälauseen sanajärjestystä hallitsee predikaatti, joka on virkkeessä aina toisella paikalla. Virke alkaa yleensä tekijällä eli subjektilla (esimerkit 1–2). Jos virkkeen aloittaa jokin muu lauseenjäsen kuin subjekti, kuten ajan tai paikan määre tai objekti, niin subjekti siirtyy predikaatin jälkeen, jolloin sanajärjestys on käänteinen (esimerkit 2–3 ja 5–6). Mikäli virkkeen aloittaa sivulause, on päälauseessa (ns. jälkilauseessa) käänteinen sanajärjestys (esimerkki 4). Myös kysymyslauseessa predikaatti on useimmissa tapauksissa ennen subjektia (esimerkit 7–8).

Opetuksen yhteydessä opettaja antoi lisäksi seuraavat säännöt:

Kieltosanan (*inte, aldrig*) ja muiden liikkuvien määreiden (*alltid, sällan* jne.) paikka on taipuneen verbin jälkeen päälauseessa, kun sanajärjestys on suora (esimerkki 2). Kun sanajärjestys on käänteinen, kieltosana ja liikkuva määre tulevat subjektin jälkeen (esimerkki 6).

Ruotsin kielen sivulauseet esiteltiin kurssikirjan mukaan seuraavasti (ks. Hannonen ym. 2003: 65):

Sivulauseita on kolmentyyppisiä:

1. Alistuskonjunktioilla alkavat sivulauseet
Jag stannar hemma *eftersom* jag är lite sjuk.
2. Epäsuorat kysymyslauseet eli kysyvät sivulauseet
Hon vill veta *varför* du talar så bra svenska.
3. Relatiivilauseet
Min svensklärare *som* har bott i Sverige är mycket trevlig.

Opetuksen yhteydessä opettaja antoi seuraavat säännöt sivulauseen sanajärjestyksestä kurssikirjassa olevien sääntöjen mukaisesti (ks. Hannonen ym. 2003: 66):

Sivulauseessa on aina suora sanajärjestys. Tekijä eli subjekti on aina ennen predikaattia, ja kieltosana tulee ennen predikaattia. Sanajärjestys voidaan kuvata seuraavan muistisäännön avulla:

	KON	SU	KIE	PRE
	konjunktio	subjekti	kieltosana	predikaatti
Jag vill gå till skolan	KON	SU	KIE	PRE
	fast	jag	inte	är frisk.
	KON	SU	KIE	PRE
	Fast	jag	inte	är frisk vill jag gå till skolan.

5 Analyysi

Kurssin alussa tehty testi (testi 1) ja kurssin lopussa uudelleen tehty sama testi (testi 2) osoittavat, että sekä kurssilaisten deklaratiiivinen tieto että heidän proseduraalinen taitonsa paranivat kurssin aikana. Seuraavaksi esittelen yksityiskohtaisesti tulokset kielioppitestistä ja kirjoitelmasta.

5.1 Kielioppitesti

Kielioppitesti pisteytettiin erikseen opiskelijoiden tekemien korjausten ja korjauksille annettujen sääntöjen osalta. Opiskelijoiden suoritus parantui molemmilla osa-alueilla vertailtaessa kurssin alussa tehdyn testin ja kurssin lopussa tehdyn testin pistemääriä. Parannus oli tilastollisesti merkitsevä Wilcoxonin merkittyjen järjestyslukujen testin mukaan ($p < 0,001$). Tätä testiä käytettiin T-testin sijaan, koska kaikki pistemäärät eivät noudattaneet normaalijakaumaa Shapiro–Wilkin testin perusteella ja koska osallistujien lukumäärä oli suhteellisen pieni. (Ks. esim. Grönroos 2004: 114, 121–122, 127.)

Lauseiden korjaaminen hallittiin kurssin alusta alkaen paremmin kuin korjausten perustelevminen. Kyky perustella korjauksia kieliopillisilla säännöillä parani kurssin aikana kuitenkin huomattavasti enemmän kuin kyky korjata virheellisiä lauseita. Mediaani kuvaa kehitystä keskiarvoa paremmin, koska kaikki pistemäärät eivät noudattaneet normaalijakaumaa. Lauseiden korjaamisessa mediaani oli kurssin alussa 11,5 pistettä, mutta se nousi kurssin aikana 22 % 14 pisteeseen. Kurssin alussa matalin pistemäärä oli 0 pistettä ja korkein 18 pistettä. Arvot nousivat 4 ja 20 pisteeseen kurssin lopussa. Korjausten perustelevmisessä mediaani nousi kurssin aikana 4 pisteestä 8 pisteeseen eli 100 %. Matalin pistemäärä oli kurssin alussa 0 pistettä ja korkein 10 pistettä. Myös kurssin lopussa matalin pistemäärä oli 0 pistettä, mutta korkein pistemäärä oli noussut 18 pisteeseen. Nämä tulokset esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Testitulokset kurssin alussa ja lopussa.

	Korjaus		Sääntö	
	Testi 1	Testi 2	Testi 1	Testi 2
Keskiarvo	11,1	14,8	4	8,3
Hajonta	4,5	3,6	3,1	5,1
Mediaani	11,5	14	4	8
Minimi	0	4	0	0
Maksimi	18	20	10	18

Osallistujien suoritukset paranivat ryhmätasolla kaikissa testilauseissa. Taulukosta 3 käy ilmi, kuinka monta 38 osallistujasta osasi korjata lauseet oikein ja kuinka moni osasi antaa korjaukselle kieliopillisen säännön (f) kurssin alussa ja lopussa. Taulukossa annetaan myös jokaisen lauseen

oikeellisuusprosentti (%). Lause numero 6 osoittautui vaikeimmaksi molemmilla osa-alueilla, kun taas lause 8 osoittautui helpoimmaksi. Kyky korjata virheitä parantui eniten lauseessa 5, kun taas kyky perustella korjaus parantui eniten lauseissa 7 ja 9.

TAULUKKO 3. Suoritusten kehittyminen kurssin aikana: testilausekohtaiset tulokset.

	Korrigerings				Regel			
	Test 1		Test 2		Test 1		Test 2	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Lause 1	18	(47)	23	(61)	8	(21)	15	(39)
2	26	(68)	34	(89)	17	(45)	28	(74)
3	28	(74)	33	(87)	14	(37)	24	(63)
4	8	(21)	14	(37)	2	(5)	10	(26)
5	14	(37)	24	(63)	8	(21)	18	(47)
6	1	(3)	9	(21)	2	(5)	8	(21)
7	31	(82)	38	(100)	18	(47)	30	(79)
8	31	(82)	38	(100)	24	(63)	32	(84)
9	30	(79)	35	(92)	12	(32)	24	(63)
10	26	(68)	32	(84)	16	(42)	24	(63)

Kun kaikkien osallistujien vastaukset analysoitiin (38 x 10 lausetta), kävi ilmi, että kurssin alussa esiintyi eniten sellaisia tapauksia, joissa osallistujat eivät olleet osanneet korjata virhettä eivätkä perustella korjausta (– Korjaus, – Sääntö, f = 161, ks. taulukko 4, testi 1). Kurssin lopussa taas esiintyi eniten tapauksia, joissa osallistujat olivat onnistuneet korjaamaan lauseen ja antamaan korjaukselle myös oikean perustelun (+ Korjaus, + Sääntö, f = 207, ks. taulukko 4, testi 2).

TAULUKKO 4. Korjauksen ja säännön yhteys testituloksissa.

	Testi 1				Testi 2			
	+ Sääntö		– Sääntö		+ Sääntö		– Sääntö	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
+ Korjaus	115	(30)	98	(26)	207	(55)	74	(19)
– Korjaus	6	(2)	161	(42)	7	(2)	92	(24)
Yhteensä					380	(100)		
							380	(100)

Kaikista 38 osallistujasta yhteensä 34 osallistujaa paransi suoritustaan kurssin aikana. Osalla suoritus parani jopa lähes 30 pistettä, mutta toisaalta neljän osallistujan suoritus heikentyi kurssin aikana. Heikentyminen oli kuitenkin korkeintaan 3 pistettä.

Seuraavassa annan joitakin esimerkkejä osallistujien korjaamista testilauseista ja korjausten perusteluista. Yksi osallistujista ei esimerkiksi osannut korjata virheellistä sanajärjestystä lauseessa **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* kurssin alussa. Hän korjasi lauseen väärin ja myös perusteli korjauksen väärin (ks. 1a). Kurssin lopussa hän osasi kuitenkin korjata lauseen ja antaa korjaukselle kieliopillisen säännön (1b).

- (1) a) **Om jag hade pengar jag skulle resa till utomlands.*
 "Prepositio puuttuu, muikin lause ehkä väärin, mutta en osaa korjata."
- b) *Om jag hade pengar, skulle jag resa utomlands.*
 "Jos päälause tulee sivulauseen jälkeen, on sanajärjestys käänteinen."

Yksi osallistujista korjasi aivan oikein testilauseen **Jag undrar vem kom in just* kurssin lopussa (2b), vaikka hän ei osannut korjata sitä kurssin alussa (2a). Hän onnistui myös antamaan oikeat säännöt molemmille tekemilleen korjauksille kurssin lopussa (2b).

- (2) a) **Jag undrar vem just kom in.*
(ei perustelua)
b) *Jag undrar vem som just kom in.*
"Vem on subjekti – vaatii *som* sanan, *just* sopii mielestäni paremmin ennen predikaattia (jos *just* on liikkuva määre, sen paikka sivulauseessa on ennen predikaattia)."

Esimerkeissä 3a ja 3b on kyse testilauseesta **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass.* Eräs osallistujista ei osannut korjata tätä lausetta kurssin alussa. Hän ei huomannut lainkaan sanajärjestysvirhettä, vaan muutti virheellisesti adjektiivin ja substantiivin muotoja. Kurssin lopussa hän onnistui sekä korjauksessa että säännössä.

- (3) a) **Jag känner liten flickan som äter aldrig glass.*
(ei perustelua)
b) *Jag känner en liten flicka som aldrig äter glass.*
"Sivulauseessa liikkuva määre ennen predikaattia: KONSUKIEPRE."

Osa osallistujista osasi korjata virheellisiä lauseita jo kurssin alussa, mutta he antoivat usein väärän säännön korjaukselle tai sitten sääntö jäi kokonaan puuttumaan. Tämän perusteella voisi ajatella, että he käyttivät implisiittistä tietoaan ("kielikorvaa") lausetta korjattaessaan. Seuraavat esimerkkilauseet edustavat tällaisia tapauksia. Esimerkeissä 4a ja 4b on kyseessä testilause **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom* ja esimerkeissä 5a ja 5b testilause **I fjol vi reste till Norge.*

- (4) a) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.*
"Suora sanajärjestys tässä sivulauseessa."
b) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.*
"Rinnastettu päälause, päälauseen sanajärjestys, jossa verbi toisena."
(5) a) *I fjol reste vi till Norge.*
(ei perustelua)
b) *I fjol reste vi till Norge.*
"Ajanmääreellä alkavassa päälauseessa on käänteinen sanajärjestys (predikaatti ennen subjektia)."

Osallistujien joukossa oli myös tapauksia, joiden suoritus heikkeni kurssin aikana. Yksi osallistujista korjasi esimerkiksi testilauseen **Hon bar velat alltid resa till Paris* aivan oikein kurssin alussa (6a). Hän huomasi myös, että sanajärjestys on väärin, vaikkakin hän käytti virheellistä termiä. Kurssin lopussa hän kuitenkin korjasi lauseen väärin (6b). Hän oli noudattanut korjauksessa saksan sanajärjestyssääntöä, mikä käy ilmi hänen perustelustaan. Taustatietojen mukaan hän opiskelee myös saksaa.

- (6) a) *Hon bar alltid velat resa till Paris.*
"Väärä lausejärjestys."
b) **Hon bar velat alltid till Paris resa.*
"Apuverbi lauseessa, perusmuotoinen pääverbi loppuun."

5.2 Kirjoitelma

Olen myös analysoinut kurssilaisten laatimia kirjoitelmia ja heidän kykyään käyttää oikeaa sanajärjestystä vapaassa tuotoksessa. Analyysi koskee päälauseita, jotka vaativat käänteisen sanajärjestyksen, sekä sivulauseita, joissa esiintyi kieltosana tai liikkuva määre. Kirjoitelma analysoitiin ryhmätasolla, koska tutkittavien kontekstien määrä oli liian alhainen, jotta tuloksia olisi voitu tarkastella yksilötasolla.

Kirjoitelmissa esiintyi kurssin alussa yhteensä 80 kontekstia, joissa osallistujat käyttivät päälauseessa käänteistä sanajärjestystä oikein, ja 53 kontekstia, joista käänteinen sanajärjestys jäi puuttumaan. Kurssin lopussa taas esiintyi yhteensä 122 kontekstia, joissa käänteistä sanajärjestystä oli käytetty oikein, ja 38 kontekstia, joista se puuttui. Kurssin alussa konteksteja oli yhteensä 133 ja kurssin lopussa 160. Oikeellisuusprosentti oli kurssin alussa 60 % ja kurssin lopussa 76 %. Tämä muutos on tilastollisesti merkitsevä khiin neliötestin perusteella ($\chi^2 = 8,792$ df = 1, $p < 0,01$) (ks. esim. Grönroos 2004: 148–150). Taulukossa 5 esitetään oikeiden ja virheellisten sanajärjestysten lukumäärä (f) ja prosenttiosuus (%) käänteisen sanajärjestyksen vaativissa konteksteissa kurssin alussa ja lopussa

TAULUKKO 5. Käänteisen sanajärjestyksen käyttö kurssin alussa ja lopussa.

	Testi 1		Testi 2	
	f	(%)	f	(%)
+ Käänteinen sanajärjestys	80	(60)	122	(76)
– Käänteinen sanajärjestys	53	(40)	38	(24)
Yhteensä	133	(100)	160	(100)

Kirjoitelmissa esiintyi kurssin alussa yhteensä 14 kontekstia, joissa käytettiin kieltosanaa tai liikkuva määrettä sivulauseessa. Näistä viidessä kontekstissa sanajärjestys oli oikein ja yhdeksässä kontekstissa väärin. Kurssin lopussa määrä oli noussut 26 kontekstiin, joista sanajärjestystä oli nyt käytetty oikein 13 kontekstissa ja väärin 13 kontekstissa. Oikeellisuusprosentti oli kurssin alussa 36 % ja kurssin lopussa 50 %. Tämä parannus ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Taulukossa 6 esitetään oikeiden ja virheellisten sanajärjestysten lukumäärä (f) sekä prosenttiosuus (%) sivulauseen sanajärjestyksen vaativissa konteksteissa kurssin alussa ja lopussa.

TAULUKKO 6. Kieltosanan ja liikkuvan määreen sijoittuminen sivulauseessa kurssin alussa ja lopussa.

	Testi 1		Testi 2	
	f	(%)	f	(%)
+ Sivulauseen sanajärjestys	5	(36)	13	(50)
– Sivulauseen sanajärjestys	9	(64)	13	(50)
Yhteensä	14	(100)	26	(100)

Sekä käänteisen sanajärjestyksen käyttö että kieltosanan ja liikkuvan määrään sijoittaminen sivulauseissa kehittyivät kurssin aikana ryhmätasolla. Tätä kehitystä kuvaavat yhden osallistujan kirjoitelmat kurssin alussa (7a) ja lopussa (7b). Kurssin alussa hänen kirjoitelmassaan esiintyi seitsemän kontekstia, joista käänteinen sanajärjestys puuttui (a–g), ja ainoastaan kaksi kontekstia, joissa se oli oikein (h–i). Sellaisia sivulauseita, joissa olisi ollut kieltosana tai liikkuva määrä, ei esiintynyt yhtään. Käänteisen sanajärjestyksen käytön oikeellisuusprosenttioli hänen kohdallaan kurssin alussa 22 %.

- (7a) Det är vacker sommar dag, solen skiner och himlen är blå. Vädret är halvmånligt. Oscar och Olle leker på parken med sin bruna hund, Anton. Parken ligger nära sina hem, (a) **därför pojkar tillbringar* tid där ofta. (b) **Vanligen de lekar* med Anton: en av dem tillexempel kastar en sko till honom och när han har hittat den (h) *springer han tillbaka* och ger den för pojken. (c) **Ibland*, om Anton har stannat hemma, *pojkar spelar* fotboll med sina klasskamrater, Anders och Jan-Olof. (d) **Idag Olle har* en gul T-skjorta och Oscar har en rödd-svart ulletröja och blå jeans. Olle's hem ligger vid utkanten av parken, huset är blått och sitt tak är rött. Oscar's hemhuset har byggt av trä och det har två våningar och mycket utrymme för barn och hunden att springa runt under regniga dagar. Anton är en snälla hund, (e) **således det är* bekväm att vara tillsammans med honom också på offentlig plats. Det finns ingen risk att han kunde bita andra människor. (f) **I vanlig dag allt går* bra, men (g) **i dag Anton apporterar* en svart sko som hör till en arg man. Pojkar ber ursäckt och mannen är nöjd och inte mer arg. "Det var bara ett misstag" (i) *säger han* och ler lite.

Kurssin lopussa saman opiskelijan kirjoitelmassa (7b) esiintyi yhteensä 12 kontekstia, joissa hän käytti käänteistä sanajärjestystä (a–l). Kaikki nämä kontekstit olivat oikein. Kirjoitelmassa esiintyi nyt myös kaksi kontekstia, jotka sisälsivät kielteisen sivulauseen (m–n). Kielto sana oli sijoitettu oikein. Molempien sanajärjestyksien oikeellisuusprosentit olivat näin ollen 100 % kurssin lopussa.

- (7b) (a) *I första bilden är två små pojkar* och en medelstor hund. Det är ett vackert väder: temperaturen är plus tjugo grader och himlen är blå. Pojkarna har kommit till en park som ligger nära deras hem eftersom de har bestämt sig att skola deras hund, Pepi. Pepi är ännu ung och han vill gärna leka med pojkarna. (b) *I dag är Anders klädd* sig i en randig ylletröja och en blå jeans. Oscar har en gul T-skjorta och mörkblå shorts. Det finns en sopkorg i utkanten av parken. Sopkorgen är fullt av papper i olika färger men där finns också en gammal sko. (c) *I andra rutan kastar Oscar* "en just hittad skon" långt och ropar till Pepi: "Apportera!" Pepi springer snabbt efter en flygande skon som faller bakom träd och låga buskar. Pepi ser ut glad och ivrig när han springer ifrån pojkarna. (d) *I tredje bilden har Pepi redan hittat* en ljusbrun sko. (e) *Skon i munnen kommer Pepi tillbaka*. "Bra hunden" (f) *säger Anders*. "Du har lärt snabbt" (g) *fortsätter Oscar* med ett leende ansikte. (h) *I sista bilden förändrar en rolig stämning* plötsligt. En okänd man kommer till ett sällskap och han är verklig arg. "En hund har stal min dyra sko!" (i) *ropar han*. Anders leer med en hand framför sin mun men Oscar ser sorg ut. "Vi är väldigt ledsen" (j) *säger han* och ger den bruna skon tillbaka till mannen. "Var hund är ännu så ung (m) *att han inte förstätt* (n) *att den här skon inte var* den som jag kastade. "Allt är finnt" (k) *säger mannen* och (l) *nu är han inte mera arg* på pojkarna och Pepi.

6 Lopuksi

Useimpien kielioppikurssille osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kyky korjata sanajärjestysvirheitä, perustella korjauksia ja käyttää oikeaa sanajärjestystä vapaassa tuotoksessa kehittyi kurssin aikana. Tulos osoittaa, että eksplisiittisellä kieliopin opetuksella on positiivinen vaikutus kieliopillisten sääntöjen oppimiseen ja soveltamiseen jopa kahdeksassa viikossa. Kaikkien osallistujien suoritus ei kuitenkaan parantunut, mikä voi johtua useista eri syistä. Tiedämme, että kaikki kielen oppijat eivät esimerkiksi pysty hyödyntämään teoreettista kieliopillista informaatiota.

Opiskelijoiden deklaratiivinen kieliopillinen tieto kehittyi enemmän kuin kyky korjata virheitä, joka hallittiin paremmin jo kurssin alussa. Oletan tässä artikkelissa, että moni osallistujista käytti proseduraalista (implisiittistä) taitoaan korjatessaan virheellisiä lauseita. Kun osallistuja osasi perustella korjauksen eksplisiittisellä säännöllä, käytti hän kuitenkin todennäköisesti deklaratiivista (eksplisiittistä) tietoaan (vrt. Krashenin monitori, esim. Krashen 1977). Vapaassa tuotoksessa osallistujat ovat voineet käyttää sekä deklaratiivista tietoaan että proseduraalista taitoaan riippuen siitä, kuinka huolellisesti he ovat tarkastaneet kirjoitelmansa.

Eksplisiittisen kieliopin opetuksen pitkäaikaisista vaikutuksista kielen oppimiseen ei ole vielä riittävästi pitkittäistutkimuksia (Norris & Ortega 2000; Ellis 2006). Aionkin seuraavaksi tutkia, miten kieliopilliset tiedot ja taidot säilyvät kurssin osallistujilla testaamalla heidät vielä kuuden kuukauden kuluttua kurssin päättymisestä. On mielenkiintoista nähdä, onko eksplisiittisellä kieliopin opetuksella myös pidempiaikainen ja kestävä vaikutus kieliopillisen tarkkuuden kehittymiseen.

Kirjallisuus

Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

DeKeyser, R. 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410.

DeKeyser, R. 2003. Implicit and Explicit Learning. Teoksessa: C. Doughty & M. Long (toim.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313–348.

DeKeyser, R. 2006. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning practicing second language grammar. Teoksessa: C. Doughty & J. Williams (toim.): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. 7. painos. New York: Cambridge University Press, 42–63.

Doughty, C. & J. Williams 2006. Issues and terminology. Teoksessa: C. Doughty & J. Williams (toim.): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. 7. painos. New York: Cambridge University Press, 1–11.

Ellis, R. 2006. Current Issues in Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly* 40, 83–107.

Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Grönroos, M. 2004. *Jobdatus tilastotieteeseen – Kuvailu, mallit ja päättely*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Hannonen, U., J. Helvelahti & A. Hyttinen 2003. *Ingen panik!* Helsinki: Werner Söderström Ab.

Hildén, A. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso. Kielikeskusten johtajien neuvoston selvitys Suomen yliopistojen rehtorien neuvostolle. URL: http://www.vy.fi/data/files/vkk/Ruotsin_taitoselvitys_yliopisto_2009.pdf [luettu 1.4.2009].

Hultman, T. G. 2003. *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Keski-Raasakka, K. 1998. *Svensk ordföljd i finskt perspektiv. Beskrivningen av svenskans ordföljd särskilt i skolgrammatikor för finska elever 1884–1997*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Krashen, S. 1977. The monitor model of adult second language performance. Teoksessa: M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (toim.): *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents, 152–161.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

Macaro, E. & L. Masterman 2006. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research* 10, 297–327.

Mitchell, R. & F. Myles 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. painos. London: Hodder Arnold.

Norris, J. M. & L. Ortega 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417–528.